

Sınıf Gözlemleri Yoluyla Öğretmeni Değerlendirmede Sınırlılıklar

Dr. Nezahat SEÇKİN (*)

GİRİŞ

Sınıf adı verilen özel öğretim ortamı tüm eğitim yatırımlarının ve çabalarının odak noktasını oluşturmaktadır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi, büyük oranda, sınıf içindeki etkinliklerin verimine bağlıdır (Aydın, 1984, s. 47). Bu açıdan bakılınca da sınıf ortamındaki etkinliklerin sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim sürecini ve sınıf içi etkinlikleri yöneten öğretmenin sınıf ortamında gözlenmesi, öğretmen değerlendirme sisteminin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

«Gözlem nedir?» sorusunun cevabı, soruyu soran kişinin amacına dayalı olarak tanımlanır. Farklı amaçlar, bireyleri gözlem stratejilerinde, düzeylerinde ve yöntemlerinde farklılıklara yöneltecektir. Bu etkenler, gözlemin planlanma ve uygulanmasında da farklılığa neden olur. Başka bir deyişle, gözlemin amacı; neyin gözleneceğini, kimin gözleneceğini, gözlemin ne zaman yapılacağını, nerede yapılacağını, nasıl kaydedileceğini, sağlanan verilerin nasıl çözümlenip kullanılacağını etkiler. Buna ek olarak bir gözlemin amacı kuramla, inançlarla, sayılıtlarla ve gözlemi yapan kişinin geçmiş yaşantılarıyla da ilgilidir (Evertson ve Green, 1986, s. 162).

Öğretmenlerin sınıf içi gözlem yoluyla değerlendirilmeleri «yeterli» ve «etkili» öğretme davranışlarının **bilinebilir** ve **tanımlanabilir** olduğu sayılıtısına dayanır. Genel olarak, belli bir öğretmende yeterli bir öğretim davranışının bulunduğu ya da bulunmadığı kabul edilir. Ayrıca, öğretmeni değerlendirme sürecinin geçerli ve güvenilir olması için davranışların kararlı, tutarlı ve sürekli olduğu varsayılır.

Etkili bir öğretim, çevre koşullarından bağımsız olarak tanımlanamaz. Eğer sınıf içi gözlem, öğretmeni değerlendirme amacı ile yapılıyorsa, öğretim ortamındaki süreklilik derecesi ve ortamı etkileyen etmenler de bilinmelidir. Böylece, öğretmenin değerlendirilmesinde, sınıf içi gözlem yöntemine ağırlık veren mevcut uygulamalar gözden

(*) Gazi Üniversitesi Mes. Eği. Fak. Öğretim Görevlisi.

geçirilerek, öğretim ortamındaki süreklilik ve dayanıklılık sorunu tartışılmalıdır.

Günümüzdeki Uygulamalar

Günümüzde öğretmenlerin değerlendirilmesi, teftiş ve yönetim açısından, yürürlükteki yasal hükümlere dayalı olarak yapılmaktadır. Değerlendirmenin amacı ve prosedürleri farklı olsa da, direkt gözlem yöntemi odak noktayı oluşturmaktadır. Kimi ülkelerde değerlendirme formları kullanılırken, çoğu sistemlerde de müdür ya da müfettiş, önceden belirlenmiş ilkeler olmadan, sınıfta gözlem yapıp, öğretmen hakkında kendine göre bir rapor yazmaktadır.

Değerlendirme, öğretmenler açısından çok önemli bir süreçtir. Çünkü göreve atanan öğretmenlerin terfi edebilmeleri, görevde kalabilmeleri, üst görevler alabilmeleri ya da ödüllendirilip cezalandırılmaları değerlendirme sonuçlarına bağlıdır.

Gerçekte öğretmeni değerlendirmenin amacı, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmektir. Bununla birlikte, değerlendirme için seçilen yöntem ve ilkeler farklılık göstermektedir.

Örneğin Amerika'da California Eyaletindeki yasalar, öğretmenin değerlendirilmesinde ölçüt olarak öğrenci başarısını almaktadır. Connecticut'ta ise, değerlendirme ilkelerinin geliştirilmesinde öğretmenlere katılma fırsatı verilmekte ve mesleki besleme yoluyla öğrenme-öğretme sürecini geliştirme amaçlanmaktadır. Öte yandan, Georgia, Güney ve Kuzey Carolina gibi eyaletler, yeterliğe dayalı öğretmen yetiştirme modelini esas alan, değerlendirme yöntemleri geliştirmiştir.

Yine Amerika'da 375 okulu içeren ve öğretmeni değerlendirme uygulamaları hakkında veri toplamayı amaçlayan bir araştırmada, bölgelerden değerlendirmede yararlanılan araçlar toplanmıştır. Araştırma sonuçları, tüm okullarda sınıfta gözlem yönteminin kullanıldığını; sınıf ziyaretlerinin senede bir ya da daha az yapıldığını; ayrıca değerlendirme formlarında ve işlemlerinde farklılık olduğunu göstermiştir (Kowalski, 1978, s. 17).

Çoğu ülkelerde öğretmeni değerlendirme işi yönetmeliklerle saptanmışsa da, gözlem koşulları ve prosedürleri hakkındaki açıklamalar yetersiz bulunmaktadır. Kimi sistemlerde öğretmenden «örnek bir ders» vermesi istenir. Kimi uygulamalarda ise, öğretmen, öğretim yılının belli zamanlarında ve belli sayılarda ziyaret edilir. Bu ziyaretlerin haberli mi yoksa habersiz mi yapılacağı; gözlem süresi; ne gözleneceği ve nasıl gözleneceği hakkında yeterli bir açıklama yoktur. Değerlendirme rehberini hazırlayanlar, genellikle, öğretim be-

cerilerinin ve diğre özelliklerin görülebilir ve herhangi bir öğretim durumunda değerlendirilebilir olduğunu varsayarlar.

Öğretmeni değerlendirmede kullanılan formların çoğu, belli alanlardaki davranışların sayısal olarak değerlendirilmesi ile verilecek hükmün özetini içerir. Bu değerlendirmeler, öykü niteliğindeki anlatımları ve önerileri kapsar. Eğer değerlendirme için standartlar konmuşsa, formla toplanan bilgi, öğretmenin bu standartları karşılayıp karşılamadığını ortaya koyar.

Gözlem yoluyla çeşitli yeterlikler ve kişisel özellikler değerlendirilmeye çalışılır. Genelde öğretmenler, davranışları; görünüşleri, plan ve hazırlıkları, öğretim teknikleri, konu alanındaki bilgileri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğrenci katılımı, bireysel farklılıkları dikkate alma, etkili iletişim kurma, sınıfın yönetimi ve diğer mesleki yeterlikler açısından gözlenir ve değerlendirilirler.

Öğretmen Davranışları Kararlı, Tutarlı ve Genellenebilir Nitelikte midir?

Kararlılık, güvenilirlik ve genellenebilirlik yakından ilişkili fakat farklı kavramlardır. Öğretmen davranışlarında güvenilirlik, farklı değerlendirici ve gözlemcilerin aynı öğretmen için benzer dereceleme ve puanlama yapması anlamına gelir. Güvenilirlik, ayrıca, aynı gözlemci, aynı öğretmeni, aynı ölçü aracı ile farklı zamanlarda gözlediğinde yaklaşık sonuçları alması demektir. Güvenilirlik konusundaki araştırmalar, değerlendirmedeki objektiflik ile de ilgilidir. Davranışlardaki güvenilirlik ve kararlılığın ölçülmesi sorunu ise, yapılan gözlemin sayısı ve gözleimde kullanılan aracın türü ile ilişkilidir. Bu yöntem ve ölçme sorunlarının cevapları da, geniş ölçüde, öğretim davranışının genellenebilirliğinden etkilenir. Buna karşın, gözlemin yapıldığı ortam da öğretmen davranışlarındaki kararlılık ve tutarlılığı etkileyecektir.

Belli bir gözlem için objektif ve tekrarlanabilir bir ölçme durumu gereklidir. Ancak, gözlem durumundaki yeterlik, öğretmen davranışlarındaki kararlılığın doğru bir değerlendirmesini yapmak için garanti değildir. Davranışlardaki kararlılık ya da tutarlılık, eğer öğretim durumu gerçekten tutarlı ise meydana gelecektir. Araştırmacılar, sınıfta gözlem sisteminin güvenilirliğinde genel bir yetersizlik bulunduğunu belirtmektedirler (Stodolsky, 1984, s. 12).

Shavelson ve Dempsey (1976, s. 554), öğretmen davranışlarını değerlendirme konusuna genellenebilirlik kuramı ile yaklaştılar. Araştırmacılar, genellenebilirliğin ölçmecisi, ölçme sisteminin düzeyi, konu alanı ve gözlem durumu ile farklılaştığını ve bunun davranışları ve diğer özellikleri yordamadaki farklılıklarla da birleştğini belirttiler.

Onlar, öğretmen davranışlarındaki kararlılık derecesinin açık olmadığını, ayrıca, davranışların **tüm** olarak derecelenmesinin **belli** bir davranışın ölçülmesinden daha kararlı bir sonuç verdiğini vurguladılar.

Öğretmen davranışlarının güvenilir bir değerlendirmesini yapmada, ölçmeye ilişkin temel sorunlardan birisi de, kaç gözlem yapılması ve hangi koşullar altında yapılması gerektiği sorunudur. Farklı ölçme araçlarının ne derece farklı sonuçlar aldığı da incelenmelidir.

Calkins ve arkadaşları (1978, s. 13), farklı ölçme araçları kullanarak, üç farklı durumda aynı konuyu işleyen ortaokul öğretmenleri ile deneysel bir araştırma yaptılar. Onların amaçları, öğretim davranışlarındaki kararlılığın ve genellenebilirliğin farklı ölçme araçları, farklı değerlendiriciler ve farklı durumlardaki sonucunu saptamaktı. Araştırma verileri, envanterdeki az sayıda maddenin genellenebilir olduğunu; gözlem sayısının değerlendirmedeki kararlılığı arttırmadığını ve öğretim durumundaki değişimin değerlendirilmedeki kararlılığı azalttığını gösterdi.

Diğer bir çalışmada, öğretmen davranışları süreç-ürün yaklaşımı içinde çözümlendi, sayıldı ve her birinin öğrenci başarısıyla ilişkisi saptandı. Bu yaklaşımla öğretmeni değerlendirmedeki başarısızlığın nedenlerinden biri, öğretmen davranışlarındaki kararsızlık; diğeri, çevresel değişkenlerin etkisi oldu (Millman, 1981, s. 15).

Rowley (1978, ss. 165-180), gözlemler belli öğretim davranışlarını gerektiren öğretim durumlarında yapılmadıkça, sadece gözlem sayısının değerlendirmenin güvenilirliğini arttırmayacağını savunmaktadır. Ona göre, güvenilirlik fazla gözlem yapılarak artırılabilir; Ancak, her örnek öğretim durumunda belirli sayıya gözlem yapılması gerekir.

Gerçekte öğretmenler, programdaki konuları farklı biçimde öğretmeye meylederler. Böylece belli bir öğretmenin davranışı, konulara karşı tutarlı olmayabilir. Buna ek olarak öğretmenler farklı konularda sınıftaki etkinlik yapısını değiştirirlerse, öğrenci tepkisinde tutarlılık olabilir.

Çoğu eğitimciye göre, öğrenci tepkisi öğretmenin etkililiğinin işareti olarak görülmektedir. Genellikle hem eğitimcilerdeki hem de vatandaşlardaki «iyi» öğretmen imajı, öğrencilerinde olumlu tepkiler uyandırabilen öğretmen olmaktadır.

Kuşkusuz öğrencilerin derse katılımları ölçü alınarak öğretim sırasında öğrenci tepkileri hemen ölçülebilir. Araştırmalar, öğretmenlerin, farklı konuları öğretirken öğrencilerde farklı dikkat düzeyi sağlayabildiklerini göstermektedir (Stodolsky, 1984, ss. 15-17).

Kısaca öğretmen davranışlarındaki güvenilirlik, tutarlılık ve genellenebilirlik derecesinin saptanması gerçekten zordur. Bu zorluk da gözlem yoluyla öğretmeni değerlendirme yöntemine sınırlılıklar getirmektedir.

SONUÇ

Görüldüğü gibi, «öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğretmenin buna ilişkin davranışları geçerli ve güvenilir olarak saptanıp değerlendirilebilir mi?» sorusu halâ tartışılmaktadır.

Birçok ülkede ve Türkiye’de, öğretmeni değerlendirmede yararlanılan en önemli yöntem sınıf gözlemleri olmaktadır. Ancak, direkt gözlem yoluyla öğretmeni değerlendirmenin önemli sınırlılıkları olduğu da bir gerçektir. Gözlenen durum öğretmenin öğretim davranışlarını, becerilerini, öğretim için düzenlemelerini temsil etmeyebilir. Değerlendirici olarak müdür ve müfettişlerin sınıfta öğretmenin tipik davranışlarını gözlediklerini varsaymaları yanıltıcı olabilir.

Ülkemizde öğretmeni değerlendirmede gerekli verileri sağlamak için kullanılan gizli sicil raporları, talim sicili ve benzeri araçlar ve uygulanan yöntemlerin yeterli olduğu söylenemez (Taymaz, 1982, s. 129).

Sonuç olarak, öğretmenin gerçek yeterliğini yansıtacak bir görüntü az sayıda ve gelişigüzel gözlemlerle saptanamaz. Bu tür gözlemlere dayanarak öğretmeni terfi ettirme, cezalandırma ya da ödüllendirme hatalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Aydın, Mustafa., **Eğitimde Denetimsel Davranış**. Ankara: 1984.
- Calkins, D., Borich, G.D., «Generalizability of Teacher Behaviors Across Classroom Observation Systems», **Journal of Classroom Interaction**, 18 (1) 1978.
- Evertson, Carolyn M., Green, Judith L., «Observation as Inquiry and Method», **Handbook of Research on Teaching**. (Ed.) Merlin C. Wittrock New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- Kowalsky, J.P.S., «Evaluating Teacher Performance». Arlington: **Educational Research Service**, 1978.
- Millman, J. (Ed.) **Handbook of Teacher Evaluation**. Beverly Hills, CA: Sage. 1981.
- Rowley, G., «The Reliability of Observational Measures», **American Educational Research Journal** 13 (1) 1978.
- Stodolsky, Susan S., «Teacher Evaluation», **Educational Research**. November, 1984.
- Taymaz, Haydar. Teftiş. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 113, Ankara, 1982.